EDITORA ufmg

Universidade pública e inclusão social

EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
Antônia Vitória Aranha
ORGANIZADORAS

Simon Schwartzman

A QUESTÃO DA INCLUSÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA[1]

Existem muitas razões pelas quais a inclusão social no ensino superior é relevante. A educação superior traz importantes benefícios para as pessoas e não é justo que estes benefícios fiquem restritos a determinados grupos sociais, que tiveram mais oportunidade de freqüentar boas escolas secundárias e se preparar para os exames vestibulares. A correlação entre os resultados nos vestibulares e o desempenho posterior nos estudos e nas profissões não é perfeita. Por isso, o vestibular não deveria ser o único critério de admissão. É importante para as instituições de nível superior e para o país ampliar a presença de pessoas de diferentes origens e condições sociais nas universidades, tornando-as mais plurais e diferenciadas, social e culturalmente.

Existem duas maneiras de pensar a questão da inclusão no ensino superior. A primeira, que predomina na discussão brasileira, é pela ampliação do acesso. A segunda é através de uma política mais diversificada de admissão de estudantes, que pode em princípio ser alterada mesmo quando o tamanho do sistema de educação superior permanece inalterado, ou pouco se altera.

A ampliação do acesso

Isto posto, a questão é saber, em primeiro lugar, qual o grau de exclusão que ocorre no ensino superior do país; se ela vem aumentando ou diminuindo; em segundo, quais seriam as boas e as más práticas de inclusão que podem ser adotadas.

O ensino superior brasileiro cresceu muito de 2001 a 2005, passando, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de 3,4 a 4,8 milhões de estudantes. Este aumento ocorreu, sobretudo, no ensino privado, que cresceu 48,5% no período, em contraste com o setor público, que só cresceu 21,4%. Com isto, o tamanho relativo do setor privado em relação ao público passou de 71,3% a 75,3%. Do ponto de vista da inclusão social, o que se observa é que o sistema ficou menos excludente, tanto em termos de renda quanto, sobretudo, em termos de incorporação de estudantes não brancos, conforme a classificação do IBGE. O quadro a seguir apresenta as principais informações. A população de renda relativamente mais baixa, dos três quintos de renda inferiores, que era de 12,1% em 2001, passou para 14,1% em 2005; a população não branca, que era 23,2% em 2001, passou para 30,8% em 2005. Os aumentos mais significativos ocorreram principalmente no setor privado, onde o total de pessoas não brancas aumentou em quase 120%.

Quadro 1

Crescimento da matrícula do ensino superior, 2001-2005

	2001	2005	Aumento
Total	3.458.642	4.867.984	40,7%
Não brancos	801.961	1.500.608	87,1%
Renda 1 a 3 quintos	394.357	659.227	67,2%
Público	989.737	1.201.124	21,4%
Não brancos	325.857	457.224	40,3%
Renda 1 a 3 quintos	188.447	253.276	34,4%
Particular	2.468.905	3.666.860	48,5%
Não brancos	475.293	1.043.384	119,5%
Renda 1 a 3 quintos	205.910	405.951	97,1%

Fonte: PNAD 2001 e 2005.

O ensino superior brasileiro, portanto, está crescendo e incorporando pessoas oriundas de setores sociais menos privilegiados, e isto vem ocorrendo independentemente de políticas deliberadas de inclusão. É possível que, no setor privado, o aumento de estudantes de baixa renda esteja refletindo algum impacto do programa de Universidade para Todos. Mas o total de alunos beneficiados pelo ProUni não chega a 300 mil estudantes,

segundo o Ministério da Educação, e o ponto de corte da renda, de um salário mínimo e meio de renda familiar *per capita*, inclui até o quarto quinto da classificação de renda utilizada aqui, e é provável que não esteja incorporando muitos estudantes de renda efetivamente mais baixa.

Estas transformações refletem um processo de ampliação do acesso à educação que vem ocorrendo em outros níveis (Gráfico 1). Em termos de cor, na população total, metade das pessoas se declara brancas na PNAD, 45,3% se declaram pardos e 6,3% se declaram pretos (PNAD 2005). Na população total, existem quatro vezes mais brancos do que pardos e pretos com 15 anos ou mais de escolaridade, correspondentes à educação superior (6,7 e 1,6 milhões, respectivamente), refletindo o passado de desigualdades. No ensino médio, com onze anos de escolaridade, a diferença cai para 1,4 vezes (15,6 para 11,3 milhões). Entre os que estão estudando hoje, a diferença no ensino superior é de 2,3 vezes (3,3 para 1,4 milhões), e no nível médio e fundamental, já não existem diferenças. A explicação disso é simples: na medida em que o sistema educacional se amplia, o acesso se torna maior, e a metade não branca da população brasileira, que é também a mais pobre, vai encontrando mais espaço.

	Pop. total	Fundamental	Médio	Superior	15+ com sup.
Branca	49,91%	43,00%	49,93%	69,17%	77,30%
Preta	6,26%	5,48%	6,15%	4,55%	3,33%
Parda	43,16%	51,08%	43,30%	25,12%	17,05%
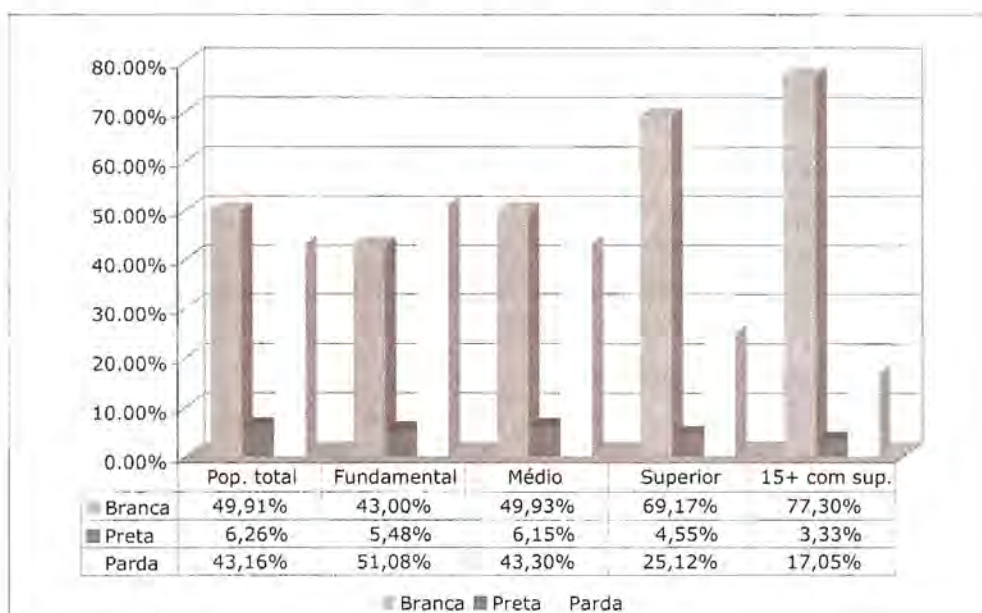
Gráfico 1: Proporção por cor e níveis de educação
Fonte: PNAD 2005.

A principal limitação ao acesso ao ensino superior hoje não é a falta de vagas, nem a falta de dinheiro, e muito menos algum tipo de discriminação social que possa haver nos sistemas de seleção. O grande funil é o ensino médio, que ainda não forma pessoas em quantidade suficiente para alimentar a expansão que o ensino superior vem tendo. O alto ponto de corte de renda do ProUni se explica pelo fato de que o programa não teria candidatos se estivesse voltado, exclusivamente, a estudantes de famílias de baixa renda. No debate muitas vezes acalorado que tem havido sobre as políticas de cotas raciais, a tese de que o gargalo se dá no ensino médio e fundamental tem sido criticada como uma maneira de desviar a atenção da questão da ação afirmativa. Mas o problema do ensino médio é realmente grave, a começar pelo fato de que, depois de um período de grande expansão na década de 1990, o crescimento deste setor parece estar se estabilizando a um nível muito inferior ao desejável, como pode ser visto no Gráfico 2. Nas regiões mais desenvolvidas do Sul e Sudeste, a taxa líquida de matrícula no ensino médio (ou seja, o total da população na idade apropriada matriculada neste nível) parece estar se estabilizando em 60%, e no Brasil como um todo, abaixo de 50%, quando deveríamos estar evoluindo para a universalização deste nível de ensino.
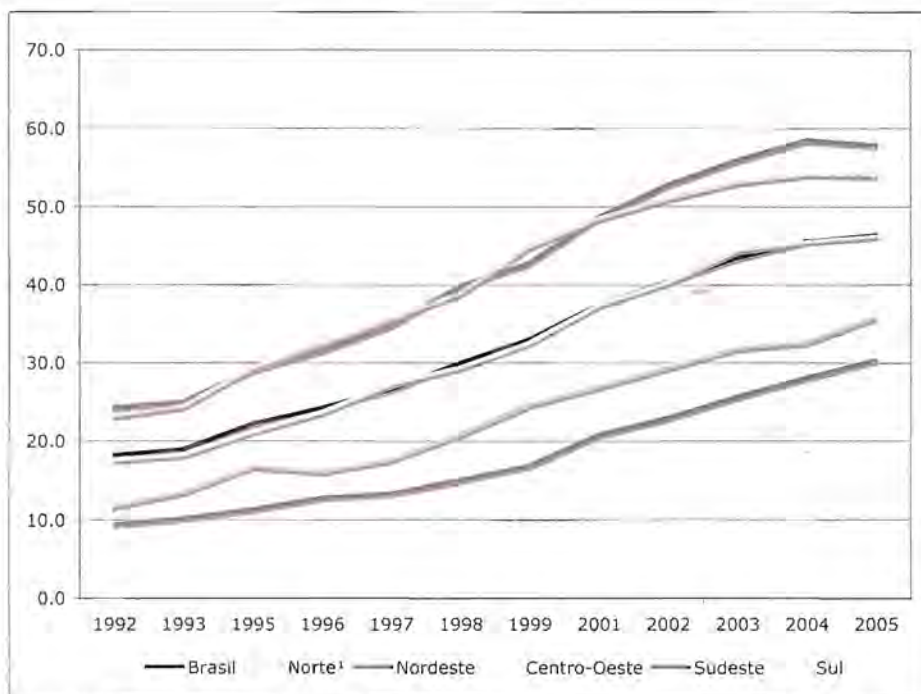
Gráfico 2: Taxas líquidas de matrícula no ensino médio
Fonte: PNAD 1992-2005 (elaboração IETS).

A conseqüência é que o número de pessoas que se forma anualmente no ensino médio é mais ou menos equivalente ao número de vagas oferecidas pelo ensino superior, como se pode ver pelo Quadro 2. Esse quadro mostra também que o setor público oferece somente cerca de 15% das vagas abertas, que são disputadas em média por 8,5 pessoas (lembrando que muitas pessoas se candidatam a vários cursos ao mesmo tempo), enquanto que um terço das vagas oferecidas pelo setor privado são provavelmente virtuais, e deixam de ser preenchidas.

Quadro 2
Concluintes, candidatos e vagas para o ensino superior

	Concluintes do ensino médio	Vagas no ensino superior	Candidatos	Ingressantes	Candidatos por ingressantes
Setor privado	320.709	2.011.929	2.622.604	1.303.110	
Setor público	1.547.509	308.492	2.431.388	287.242	8,5
Total	1.868.218	2.320.421	5.053.992	1.590.352	3,2

Fonte: Ministério da Educação. Censo Escolar 2005 e Censo do Ensino Superior, 2005.

Existe, evidentemente, um problema de acesso ao ensino superior público, mas este é só um aspecto da questão. O ensino superior brasileiro é muito estratificado tanto no setor público quanto no setor privado, com instituições e carreiras mais competitivas nos dois setores atraindo estudantes com melhor formação e recursos, e outras mais abertas e baratas abrindo espaço para estudantes com menos condições. Políticas de inclusão devem lidar com a questão de quem são os excluídos e, portanto, merecedores de políticas específicas de atendimento: como selecionar, tomando critérios sociais, e não somente de desempenho; em que tipos de instituição (pública, privada) e carreiras (mais e menos disputadas) estas políticas devem privilegiar; o que fazer com estudantes menos qualificados uma vez admitidos ao ensino superior.

Quem são os excluídos: as diferenças de "raça"

No debate sobre ação afirmativa, o tema mais saliente é o das políticas que fazem uso de critérios raciais, em contraposição a outros critérios, como o da necessidade socioeconômica e do tipo de educação básica que o candidato teve (pública ou privada).

Embora exista uma forte correlação entre ser preto ou pardo, segundo os critérios do IBGE, e as condições socioeconômicas e educacionais das pessoas, não são estas diferenças de cor que explicam a desigualdade social no país. No trabalho sobre *Desigualdade de renda no Brasil*, preparado por uma equipe do IPEA e outros especialistas, está dito o seguinte sobre o tema da discriminação no mercado de trabalho:

> Quando pretos e brancos igualmente produtivos têm a mesma ocupação, no mesmo segmento do mercado de trabalho, e os brancos recebem remuneração maior, dizemos que existe discriminação salarial contra os pretos. Além da cor, trabalhadores podem ser discriminados por várias características, tais como idade, sexo, religião etc. A despeito desta representar talvez a manifestação mais injusta da desigualdade, sua importância quantitativa é limitada, uma vez que responde por apenas 5% da desigualdade entre trabalhadores e por uma fração desprezível da desigualdade entre famílias (IPEA, 2006).

As principais razões das diferenças de renda são, primeiro, a produtividade do trabalho; depois, a educação; e, terceiro, a segmentação do mercado de trabalho, sobretudo geográfica — pessoas com as mesmas qualificações e atividades ganham salários distintos conforme a região em que vivem, por exemplo. Em outras partes do estudo, os autores assinalam que as diferenças existentes entre os grupos de cor no Brasil se dão sobretudo através das diferenças educacionais, que, por sua vez, influenciam a produtividade do trabalho.

Esta análise ajuda a colocar em perspectiva a discussão bastante estéril que vem ocorrendo a respeito das propostas de política racial no Brasil. Se a análise é correta (e me parece que é), ela mostra que, se as políticas raciais fossem implantadas, e eliminassem a desigualdade associada a este fator, elas poderiam resultar em uma redução de não mais de 5% da desigualdade no país (mesmo considerando que existem outras discriminações que não as raciais). Grandes reduções só podem ser obtidas com a melhoria da produtividade do trabalho, a melhoria da educação, o redirecionamento dos gastos sociais, e a integração dos mercados de trabalho no país, processos que, bem ou mal, vêm ocorrendo, mas precisam ser intensificados. É importante notar também que o conceito de "discriminação" utilizado pelos autores do estudo é residual, ou seja: eles chamam de discriminação as diferenças de renda que não podem ser explicadas por diferenças de produtividade, educação e localização geográfica, principalmente. Mas podem existir

outras explicações para estas diferenças que não sejam discriminação, que precisariam ser melhor conhecidas.

Na área da educação, uma fonte recente de informações sobre o impacto das diferenças de cor provém dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Os dados do ENEM não são representativos, já que a participação é voluntária, mas já inclui um grupo bem significativo de pessoas. Em 2005, se inscreveram cerca de 3 milhões de jovens, dos quais cerca de 2 milhões fizeram as provas e responderam a um questionário socioeconômico, que continha uma pergunta sobre "cor", igual à do IBGE. A distribuição é muito semelhante à da população — 45,6% de brancos, 38,2% de pardos e 11,9% de pretos — este último o dobro, em termos proporcionais, ao da população como um todo. Analisando os resultados da prova objetiva, encontramos, como era de se esperar, uma grande variação do desempenho em função da educação e da renda das famílias de origem dos candidatos, e também diferenças por cor (Quadro 3).

Quadro 3
Resultados do ENEM 2005, por renda familiar e cor (prova objetiva)

	Média na prova objetiva	Número de pessoas
Renda familiar		
Até 1 s.m.	31,5	260.496
1 a 2 s.m.	35,2	645.469
3 a 5 s.m.	40,7	666.614
5 a 10 s.m.	48,5	207.967
10 a 30 s.m.	59,0	91.032
30 a 50 s.m.	62,7	16.157
Mais de 50 s.m.	61,3	8.232
Nenhuma renda	30,6	27.611
Cor		
Branco	42,8	879.191
Pardo	36,8	737.492
Preto	35,6	229.579
Amarelo	40,6	64.915
Indígena	32,9	16.588
Total	39,51	1.927.765

Fonte: ENEM 2005.

Diferenças semelhantes surgem em termos da educação dos pais. Filhos de mães que não estudaram têm média 31,8 na prova do ENEM, comparado com 56,2 pontos para os filhos de mães com educação superior completa. Dentro de cada nível de renda ou educação, as diferenças entre os grupos de cor são pequenas, sobretudo entre os de renda mais baixa, ou de mães com menor educação. Nos níveis mais altos de educação, a diferença entre grupos de cor aumenta. Quando as mães têm nível superior, a média do ENEM é de 59,2 para amarelos ou orientais, 56,2 para brancos, 48,9 para pardos, e 44,3 para pretos. A média para os indígenas, que são muito poucos no ENEM, também é mais baixa nesse nível, de 45,8 (Quadro 4). As diferenças entre os grupos de cor por níveis de renda podem ser vistas no Gráfico 3.

Quadro 4
Desempenho no ENEM por educação do pai, da mãe e cor
Resultados médios das provas objetivas

	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Total
Educação do pai						
Não estudou	33,1	31,3	31,6	31,5	28,9	31,8
Até 4ª série	37,4	34,6	34,6	35,0	31,2	35,8
5ª a 8ª série	40,0	36,8	36,2	37,5	33,5	38,2
Médio incompleto	42,7	38,9	37,6	40,8	34,7	40,6
Médio completo	45,2	41,3	39,2	44,2	37,7	43,2
Superior incompleto	52,3	47,4	42,9	53,9	41,6	50,5
Superior completo	57,6	52,0	45,8	60,9	46,2	56,1
Pós-Graduação	61,7	56,6	50,0	62,2	52,7	60,3
Educação da mãe						
Não estudou	33,1	31,3	31,6	31,3	28,5	31,8
Até 4ª série	37,1	34,1	34,3	34,6	31,0	35,3
5ª a 8ª série	39,2	36,1	35,6	37,0	33,0	37,4
Médio incompleto	41,8	38,2	37,1	40,0	34,8	39,8
Médio completo	45,0	40,4	38,8	43,9	36,8	42,6
Superior incompleto	51,2	45,0	41,6	52,4	40,8	48,8
Superior completo	56,2	48,9	44,3	59,2	45,8	54,1
Pós-Graduação	56,9	51,3	47,0	54,9	48,5	55,1

Fonte: ENEM 2005
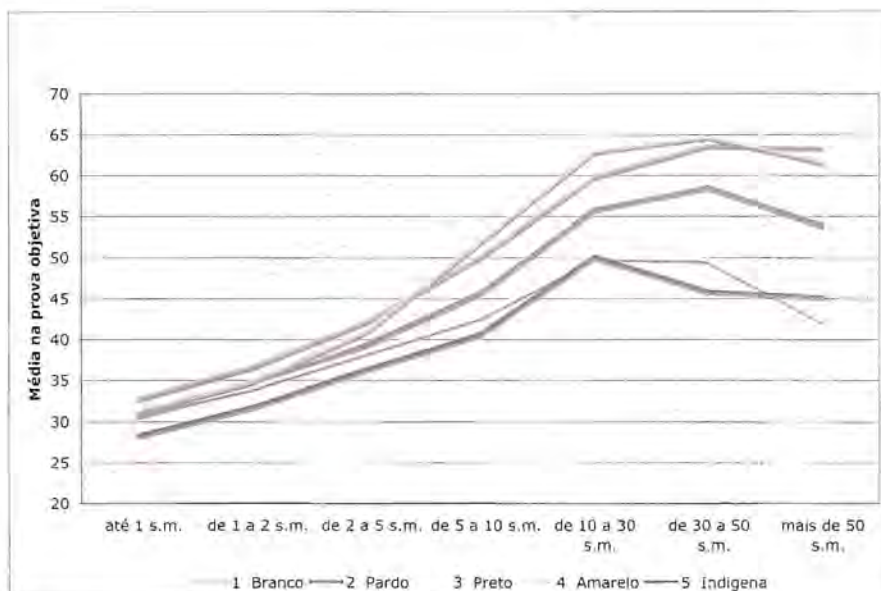
Gráfico 3: Resultados do ENEM 2005 por cor e renda familiar
Fonte: ENEM 2005.

Estes dados confirmam que: 1) as diferenças de renda e educação familiar são os principais correlatos dos resultados do ENEM, que, por sua vez, são uma indicação razoável da chance de a pessoa entrar em uma universidade mais competitiva; 2) existem diferenças entre grupos de cor que persistem nos diferentes grupos de renda e educação familiar; 3) estas diferenças aumentam na medida em que aumenta a renda e a educação das famílias, como se os ganhos em educação e renda das famílias pretas (e, em menor grau, pardas) não fossem suficientes para que os filhos obtenham ganhos equivalentes em seu desempenho escolar.

A razão desta diferença não é nada clara, mas ela é semelhante à que aparece em pesquisas nos Estados Unidos que lidam com desempenho escolar, e que tem sido objeto de extensos estudos (JENCKS; PHILLIPS, 1998). Não há evidência de que estas diferenças se devam à discriminação, embora isso possa ser um fator. Elas podem se dever também, por exemplo, ao fato de que os ganhos sociais e econômicos das famílias pardas e pretas sejam mais recentes, que os cursos superiores dos pais tenham sido completados em carreiras e instituições de menor qualidade, e que essas famílias ainda não tenham conseguido acumular o "capital cultural" que é o requisito para o bom desempenho escolar.

Cor e diferenças em investimentos na educação das elites

Para entender melhor o que ocorre, com os dados existentes, analisamos o desempenho escolar dos estudantes de pais com educação superior e que têm uma renda familiar mensal superior a 10 salários mínimos, ou 3 mil reais em 2005. Como no Brasil o ensino médio das escolas privadas tende a ser melhor do que o das públicas, com exceção de algumas poucas escolas federais e militares, a expectativa era de que as famílias mais ricas e mais educadas enviassem seus filhos para as escolas privadas, e que isto ocorresse independentemente da cor das famílias. No entanto, os gráficos 4 e 5 mostram que não é isto o que ocorre.
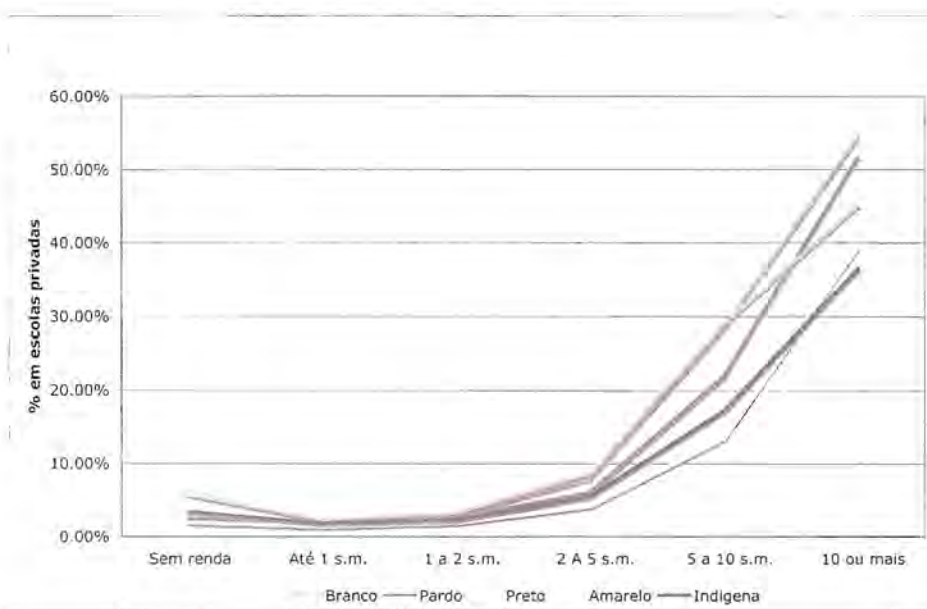
Gráfico 4: Proporção de matrícula em escolas privadas, por renda familiar e cor
Fonte: ENEM 2005.
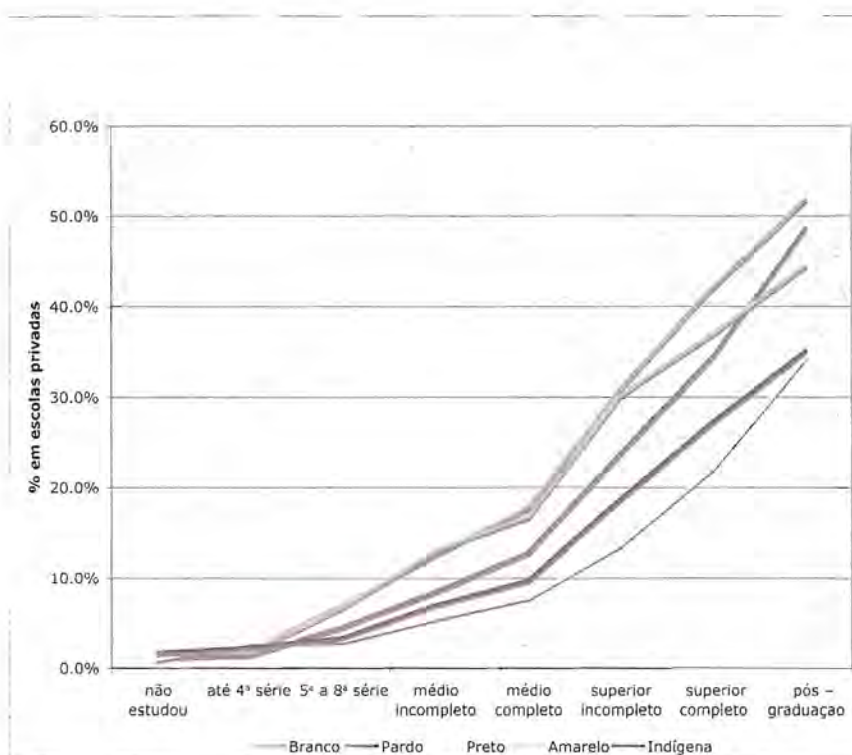
Gráfico 5: Proporção de matrícula em escolas privadas, por educação do pai e cor
Fonte: ENEM 2005.

O que os dados mostram é que enquanto a opção pelo ensino particular cresce com a renda e a educação do pai, como esperado, isso não acontece com os diferentes grupos de cor. Entre os pais com educação superior, 42,2% dos brancos, 34,5% dos pardos e 22,2% dos pretos estudaram em escolas particulares, uma diferença de cerca de 20 pontos percentuais entre os primeiros e os últimos. Olhando pelo lado da renda, entre os que têm renda superior a 10 salários mínimos, 54,8% dos brancos, 51,6% dos pardos e 39,34% dos pretos estão em escolas particulares, uma diferença de 15 pontos percentuais entre os primeiros e os últimos. Chama a atenção ainda o fato de que os pardos são mais parecidos com os brancos do que com os pretos em relação a isto.

Quadro 5
Características dos candidatos de renda alta

	Brancos	Pardos	Pretos
Mulheres	46,40%	50,10%	53,80%
Nascidos em 1998 ou depois	28,90%	18,70%	12,60%
Nascidos antes de 1983	22,30%	29,60%	37,10%
Total de pessoas	85.958	19.925	3.119

Fonte: ENEM 2005.

Apesar da semelhança de renda, existem diferenças sociais entre estes grupos, tanto entre os estudantes quanto entre seus pais. Existem mais mulheres do que homens entre os negros, e eles são também significativamente mais velhos (Quadro 5). Existem várias maneiras de interpretar essas diferenças, tanto em termos da presença crescente de mulheres na educação em todos os níveis quanto em termos do esforço de muitos para compensar as limitações de uma educação média precária por um esforço mais tardio de qualificação e entrada na educação superior.

Quadro 6
Área de atuação e posição na ocupação do pai
Grupo com mais de 10 salários mínimos de renda familiar

Posição no trabalho	*Branco*	*Pardo*	*Preto*
Gerente	35,3%	25,1%	16,6%
Funcionário com função de direção	8,6%	11,2%	11,5%
Militar com comando	2,0%	3,7%	5,6%
Empregado com carteira	17,4%	17,5%	21,6%
Funcionário sem função direção	8,8%	11,4%	13,2%
Conta própria	19,4%	18,1%	12,7%
Outros	8,5%	13,0%	18,8%
Área em que trabalha			
Agricultura	4,5%	4,8%	4,5%
Indústria	15,6%	13,6%	16,2%
Serviços	33,3%	30,8%	25,4%
Funcionário	18,1%	26,0%	29,6%
Profissional liberal	23,1%	17,0%	12,7%
Setor informal	2,8%	3,9%	4,9%
Outras	5,4%	7,8%	11,6%
Total	85.848	19.892	3.110

Fonte: ENEM 2005.

Em relação ao trabalho dos pais, o que se pode ver é que, proporcionalmente, os pretos têm menos chance de ocupar posições de direção, exceto no setor militar e no serviço público; e também de trabalhar por conta própria. Eles trabalham menos no setor de serviços qualificados, como comércio, e como profissionais liberais; e mais como funcionários públicos. A carreira pública parece ser, assim, mais acessível para a população negra e, em menor grau, para a parda, do que para a população branca, o que pode significar, também, níveis médios de renda relativamente mais baixos.

Nada disto chega a explicar, no entanto, porque os pais negros de alta renda e alta educação não colocam seus filhos em escolas particulares, na mesma proporção que os pais brancos ou pardos.

A percepção da discriminação

O ENEM possui várias perguntas sobre percepção e experiência de discriminação. Poucos se dizem preconceituosos, mas cerca de 30 a 40% vêem preconceitos nos colegas e nas próprias famílias. Mais da metade dos pretos, e 16% dos pardos, dizem que já sofreram discriminação. Ter ou não declarado qual discriminação não afeta os resultados no ENEM. Seria possível, no entanto, que as crianças pretas e pardas estejam sofrendo tipos de discriminação que não aparecem nas estatísticas, e que podem estar afetando seu desempenho? É possível, e até provável. Porém o que as estatísticas mostram é que, com ou sem discriminação, o que mais determina as diferenças de resultado e de oportunidades educacionais continua sendo a renda das famílias, a educação dos pais, e outras variáveis como o tipo de escola que o jovem freqüentou. É importante conhecer melhor, enfrentar e corrigir os problemas de discriminação, assim como os fatores que levam muitas famílias, mesmo educadas e ricas, a não proporcionar a seus filhos as condições adequadas para que estudem e se desenvolvam. Mudar tudo isto é difícil, caro e complicado. Criar cotas raciais nas universidades por decreto é simples e barato. Mas não resolve, e acaba desviando a atenção de onde estão os verdadeiros problemas.

Diversificação do acesso e a questão da qualidade e do mérito

Se a universidade tivesse capacidade de receber qualquer pessoa, independentemente de sua formação anterior, e lhe dar a qualificação requerida pelos seus cursos, então a única maneira legítima de selecionar alunos seria por sorteio. Na prática, infelizmente, não é isto o que ocorre. Em todos os níveis educacionais, o desempenho do estudante depende de sua formação anterior, e isto está correlacionado, por sua vez, com a condição socioeconômica de sua família. Tudo indica, também, ser este um processo que começa cedo, e é cumulativo. Uma criança que não consegue se alfabetizar direito terá dificuldades de completar a educação básica, e uma pessoa sem hábitos de leitura e familiaridade com números dificilmente vai conseguir terminar bem um curso de nível superior. Para enfrentar este problema, universidades que têm políticas de admissão mais abertas costumam criar cursos de nivelamento, ou básicos, que deveriam compensar e corrigir estas diferenças de formação prévia. Mas não há evidência clara de que este tipo de curso realmente funciona, e em que proporção. Quando estes cursos fracassam, existem algumas alternativas possíveis, nenhuma delas satisfatória: eliminar os estudantes que não conseguem passar em determinadas provas depois de um período inicial; ir eliminando estes estudantes aos poucos, na medida em que não conseguem completar determinadas matérias mais exigentes; ou baixar o nível de exigência dos cursos, estabelecendo alguma forma de promoção automática. Existe no entanto uma outra alternativa, que seria criar diferentes linhas de estudo e currículos para alunos distintos, de tal forma que todos pudessem completar seus estudos conforme as suas condições.

Mas, porque esta preocupação com a qualidade? Não seria uma preocupação excessiva, e em última análise elitista, funcionando na prática como mecanismo de discriminação social? Uma vez obtidos, os diplomas funcionam como pontos nos concursos e promoções, licença para o exercício de determinadas profissões, e engordam os currículos no mercado de trabalho, além de trazer prestígio a seus portadores, mesmo que eles tenham sido péssimos alunos, ou freqüentado escolas de fim de semana. Se os privilégios não dependem do conhecimento nem do mérito, porque usar o mérito como critério de seleção, que só beneficia os filhos das classes médias e altas?

De fato. Mas as vantagens obtidas pelos títulos enquanto tais beneficiam seus portadores, mas não a sociedade como um todo, porque não passam de sinecuras. O interesse de um indivíduo pode ser o de obter um título com o mínimo possível de esforço, e aproveitar ao máximo da legislação e dos mitos que garantem os privilégios dos portadores do diploma. O interesse da sociedade, por outro lado, é o de associar ao máximo o diploma à competência, e eliminar os privilégios associados à simples posse de credenciais. O país precisa de profissionais competentes nas diversas áreas, e isto justifica os investimentos públicos na educação superior e na pesquisa, mas não precisa de um sistema de privilégios e de prestígio baseado na distribuição de credenciais educacionais de um tipo ou outro.

Nem sempre é fácil ver este conflito de interesses entre os indivíduos e a sociedade, porque a defesa dos privilégios profissionais — por exemplo, quando os advogados querem impedir a criação de novas faculdades de direito, quando os médicos tentam limitar as atribuições de outros profissionais de saúde, quando o sindicato de sociólogos obriga as escolas a contratar seus filiados para dar aulas em todo o país — é sempre feita em nome da qualidade profissional e do interesse da sociedade. No entanto, os profissionais mais bem formados estão, em geral, muito mais preocupados com a qualidade real do trabalho que fazem do que com a defesa dos cartórios profissionais. Esta mesma divisão entre os que valorizam os conteúdos e os que valorizam os títulos existe no interior das universidades. Para algumas instituições e pessoas dentro delas, o que importa é fazer prevalecer os valores da competência e do mérito no ensino e na pesquisa, não só porque isto beneficia os mais competentes, mas também porque torna mais legítima sua demanda por financiamentos públicos e reconhecimento de sua autoridade profissional. Para outros, no entanto, o que vale são os direitos adquiridos e as posições conquistadas.

Se este raciocínio é correto, então as políticas públicas que incentivam o mérito no ensino superior estão alinhadas com o interesse da sociedade e contribuem para fazer com que as instituições de ensino valorizem cada vez mais o desempenho, tanto de alunos quanto de professores e pesquisadores, e vice-versa. Nesta perspectiva, políticas de inclusão, na medida em que dissociem o acesso do mérito, são claramente contrárias ao interesse público, embora possam ser de interesse de determinadas pessoas.

Saberes universais e hierarquias do saber

Mas o que é o mérito? Será verdade que existe uma hierarquia clara entre saberes, conhecimentos e competências de melhor e pior qualidade, ao longo da qual todas as pessoas possam ser alinhadas? Existem duas visões extremas a esse respeito, ambas inaceitáveis. A primeira, mais tradicional, é que há uma divisão clara entre a Verdade, conhecida pela ciência, e os conhecimentos imprecisos do sentido comum; e que o processo de educação consiste em elevar as pessoas do nível do conhecimento de sentido comum para o do Conhecimento Verdadeiro. Esta concepção está na base do exame vestibular adotado no Brasil: ele deve medir quão próximo o candidato está da Verdade de seu campo de estudo, ou pelo menos se seu nível de preparação é adequado para chegar a esta Verdade. A Sociologia do Conhecimento mostra que as coisas são muito mais complicadas. O conhecimento é feito por aproximações, tentativas, experimentos e tradições de trabalho nem sempre compatíveis, e em constante revisão. Isto é menos aparente em áreas bem consolidadas como a Física, e muito mais evidente nas ciências sociais e nas humanidades, nas quais são as tradições intelectuais, mais do que as demonstrações formais ou empíricas, que predominam. Isto é mais evidente ainda nas profissões que não se reduzem nunca a uma ciência determinada, mas são sempre um conjunto de práticas e tradições de trabalho.

Esta natureza imprecisa e às vezes confusa do conhecimento científico e da prática profissional tem levado a uma concepção extrema e oposta, igualmente inaceitável, segundo a qual o conhecimento, no fundo, não passa de um exercício de poder de determinados grupos contra outros, e que a busca do melhor conhecimento e a preocupação com a qualidade não passam de maneiras de exercitar este poder. Esta foi uma grande discussão nos Estados Unidos, associada aos proponentes de políticas de ação afirmativa, onde se dizia que as universidades tradicionais mantinham o culto da cultura dos *White Dead Men*, e que era necessário substituí-la pelas culturas dos negros, das mulheres, dos jovens e das pessoas vivas, sem falar nas diferentes tradições culturais da Ásia e da África. Como toda a polarização, ela tinha algo de verdadeiro e muito de bobagem. Aplicada às humanidades, faz bastante sentido buscar, recuperar e fortalecer tradições culturais associadas a diferentes identidades, ainda que com o risco de, nestas novas tradições, as ideologias prevalecerem sobre os conteúdos literários,

artísticos e filosóficos mais autênticos. Mas não faz sentido abandonar as tradições intelectuais mais importantes da cultura ocidental, um patrimônio universal inestimável que, de fato, foi construído predominantemente por homens brancos já falecidos. Nas ciências naturais e na tecnologia, os riscos são maiores: astronomia não é o mesmo que astrologia, homeopatia não é o mesmo que medicina, e é impossível defender hoje a existência de uma física, biologia ou matemática branca ou negra, ariana ou judaica, burguesa ou proletária, latino-americana ou imperialista. A globalização do conhecimento técnico e científico é um fato que tem conseqüências de muitos tipos, algumas delas bem negativas, e ainda persistem tradições técnicas e científicas que são peculiares a determinados contextos. Mas o caminho, evidentemente, não é o de criar espaços reservados para saberes particulares, definidos por critérios raciais, ideológicos, nacionais ou de classe, e sim criar condições para que todos participem e se beneficiem dos conhecimentos e das competências que se desenvolvem e estão disponíveis em um mundo cada vez mais global.

A conseqüência prática desta discussão aparentemente tão abstrata é que os sistemas de ensino superior não podem permanecer fechados dentro de uma concepção rígida de hierarquias do saber e do poder das profissões, mas não podem cair no outro extremo do vale-tudo. É necessário abrir espaço para modalidades diferentes de ensino, especialidades mais práticas e de duração mais curta, formas distintas de avaliação de resultados, e espaço para a competição entre diferentes propostas de educação e formação. Em uma situação como a brasileira, em que um número crescente de pessoas busca a educação superior a partir de condições as mais variadas, é preciso estimular a criação de diferentes modalidades de formação, não necessariamente alternativas, mas desenvolvendo níveis e tipos diferentes de competência que o mercado de trabalho possa valorizar.

Os processos seletivos e o atendimento aos estudantes com formação precária

Em cada um dos níveis e tipos de formação, é possível ter políticas de seleção que busquem selecionar estudantes com perfis e origens sociais distintas, sem adotar necessariamente cotas numéricas, e sem abrir mão da preocupação com a qualidade. Uma maneira de lidar com isto é desenvolver programas para selecionar e apoiar estudantes promissores em

setores que normalmente seriam excluídos pelos filtros sociais que atuam no sistema escolar. O exemplo mais conhecido nesta linha é o programa Head Start, nos Estados Unidos.[2] Estes programas podem estar orientados para pessoas oriundas de minorias étnicas, como o programa *pathways*, da Fundação Ford, ou para crianças consideradas como superdotadas, ou que tenham demonstrado especial talento e capacidade de liderança etc. Uma vez identificados, estes estudantes recebem diferentes tipos de apoio, seja na forma de bolsas, ou programas de curso e formação especial. Universidades e movimentos sociais de diferentes tipos têm estimulado a criação de programas de preparação de jovens para os exames vestibulares, que buscam atrair e dar oportunidades a jovens que de outra forma não buscariam continuar sua educação.

Na medida em que estes programas funcionam, eles fazem com que os jovens apoiados cheguem aos exames vestibulares de forma competitiva, sem precisar de cotas ou vantagens especiais para ter acesso. Mas as universidades também poderiam ter mais liberdade de escolha, utilizando critérios seletivos que possam ir além das notas nos exames vestibulares ou no ENEM. Nos Estados Unidos, muitas instituições procuram recrutar estudantes que se sobressaem no ensino médio em escolas que atendem à população mais carente, mesmo que seu desempenho nas provas padronizadas tipo SAT seja inferior ao de estudantes de outras escolas que não tenham se sobressaído. Esta prática é difícil de implementar no Brasil devido à rigidez formal dos processos seletivos. É possível imaginar que, à medida que a autonomia efetiva das universidades aumente, elas possam ter mais espaço para desenvolver processos de seleção diferenciados. Enquanto isto não ocorre, os sistemas adotados pela USP e pela Unicamp de atribuir um número determinado de pontos aos alunos provenientes de escolas públicas parecem mais adequados, embora não se possa esperar que eles alterem de forma significativa o perfil socioeconômico dos estudantes, e ainda possa afetar negativamente os alunos mais pobres cujas famílias investiram na educação privada dos filhos.

Uma vez admitidos os alunos por estes ou outros procedimentos de ação afirmativa, a questão seguinte é como lidar com eles. Quando a ação afirmativa opera somente pela atribuição da pontuação a determinados alunos nos exames de seleção, é provável que isto não requeira nenhuma ação

adicional específica, porque os estudantes selecionados ou rejeitados serão provavelmente equivalentes e estarão dentro da faixa de erro dos processos seletivos. Se sua formação for muito abaixo da média de seus colegas, existe o risco de que estes alunos acabem sendo forçados a abandonar o curso ou fiquem isolados dos demais em cursos especialmente desenhados para eles, situação nada desejável. Existe também a alternativa de proporcionar a estes alunos os cursos especiais de nivelamento, mas não é claro que este tipo de curso efetivamente logre os resultados esperados.

Alcance e alternativas para políticas de inclusão

Esta discussão deve ter deixado claro que as políticas de inclusão, tais como têm sido propostas no Brasil, são uma resposta equivocada ao problema que se busca resolver. A educação superior está se expandindo em todo o mundo, incluindo um número cada vez maior de pessoas, mas em nenhum país existe uma política de "universidade para todos", como existe e deve existir para a educação básica e média. Os países que mais têm expandido a educação superior são aqueles que conseguem diferenciar de forma mais clara o ensino universitário tradicional de novas formas de educação pós-secundária, abrindo alternativas para pessoas de diferentes tipos de formação, interesses e condições de estudo; que abriram mais espaço para a iniciativa privada, superando desta forma as limitações inevitáveis do setor público; e, naturalmente, os que já universalizaram a educação básica.

No Brasil, a legislação limita o financiamento público para instituições educacionais privadas. Apesar disso, o governo Lula foi o primeiro a financiar de forma significativa o ensino superior privado, através da isenção fiscal proporcionada pelo ProUni. Ao mesmo tempo, o governo federal tem insistido, através das diversas versões do projeto de reforma do ensino superior, e uma série de iniciativas mais recentes, em criar novas instituições federais e ampliar o número de vagas do setor.

Não há dúvida que deveria haver, no Brasil, muito mais espaço para instituições públicas de ensino superior. As perguntas que se colocam em relação a isto são de custos e prioridades. Em relação a custos, como financiar o ensino superior público sem prejudicar os investimentos necessários em outros níveis educacionais e outras áreas de política social? Como fazer

com que as universidades públicas arrecadem recursos adicionais, através de anuidades, venda de serviços etc., superando as restrições ideológicas e legais existentes? Como assegurar que os recursos existentes sejam gastos da melhor maneira possível, de forma compatível com os produtos em termos de pessoas graduadas, pesquisas realizadas, qualidade dos cursos etc.?

Em relação a prioridades, a questão central é se as universidades públicas devem privilegiar a formação mais cara e complexa, que o setor privado normalmente não atende, ou se deveria competir com o setor privado, oferecendo cursos de acesso mais fácil e custos menores, como nas profissões sociais, onde o setor privado já atua? Na medida em que as universidades públicas sejam compelidas a admitir cada vez mais estudantes e reduzir seus critérios de excelência nos processos seletivos, elas tenderão a ocupar este espaço do setor privado, que irá migrar, como já vem ocorrendo em parte, para cursos mais seletivos em áreas em que o setor público já não consegue manter sua qualidade.

Para um país com as dimensões do Brasil, a melhor solução não deve ser a de optar entre um ou outro extremo, mas desenvolver políticas diferenciadas. É possível, e desejável, expandir as parcerias com o setor privado, para proporcionar educação superior de massa a um custo *per capita* menor ao que hoje se gasta com as universidades federais; é possível, e necessário, concentrar investimentos em um número seleto de instituições públicas e privadas para que atuem cada vez mais na fronteira da pesquisa e da formação de alto nível nas suas áreas de atuação; é possível evoluir para um modelo de ensino superior semelhante ao do "Processo de Bologna" da Comunidade Européia, conforme a fórmula 3-2-3: um nível inicial de três anos de formação geral ou orientada para o mercado de trabalho, dois anos de mestrado ou especialização profissional, e três anos de formação superior, equivalente ao nível de doutorado; é possível combinar políticas efetivas de financiamento para estudantes carentes em condições de estudar, e cobrança para estudantes que podem pagar. É pela expansão inteligente do ensino superior, através da criação de instituições diferenciadas, de parcerias apropriadas com o setor privado, políticas de direcionamento dos recursos públicos aos estudantes necessitados e em condições de estudar e se desenvolverem, que a educação superior brasileira poderá se tornar cada vez mais inclusiva. O limite para isto, no entanto, além do orçamentário, está dado pela má qualidade da educação básica, sem a qual nada de mais significativo poderá ser efetivamente conseguido.

Notas

[1] Texto preparado para a mesa redonda "Inclusão Social na Universidade: uma questão pertinente?". In: SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL - EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO. Belo Horizonte. 24 nov. 2006. Universidade Federal de Minas Gerais.

[2] <http://www.acf.dhhs.gov/programs/hsb/programs/index.htm>

Referências

IPEA (2006). Sobre a recente queda da desigualdade de renda no Brasil. Nota Técnica. Brasília, IPEA. Disponível em: <http://www.gcaplac.org/documentos407.html>

JENCKS, Christopher; PHILLIPS, Meredith. *The Black-White Test Score Gap.* Washington, DC: Brookings Institution Press,1998.